

**Fejes József Balázs
– Józsa Krisztián**

SZTE, BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola –
SZTE, BTK, Neveléstudományi Tanszék

Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői

Roma és többségi tanulók összehasonlítása

Hetedik osztályos tanulók tanulási motívumairól, iskolai eredményességéről, valamint családi-kulturális körülményeiről gyűjtöttünk adatokat. 246 fős mintánkban hátrányos helyzetű és roma tanulók is szerepeltek. A kedvező és kedvezőtlen háttérű iskolások motívumai között feltárt különbségeket korábbi tanulmányunkban már közreadtuk (Fejes és Józsa, 2005), jelen munkánkban a roma és a többségi tanulók motivációjában és iskolai eredményeiben mutatókozó eltérésekre koncentrálunk.

A szocializáció folyamata kultúrába ágyazott, ennél fogva az emberi fejlődésnek jellegzetes, az adott kultúrához kötődő vonásai alakulhatnak ki. Az állítás evidenciának tűnhet, a pszichológia és a nevelés tudománya azonban a közelmúltig kevés figyelmet fordított a kultúra és a környezet emberi fejlődésben betöltött szerepére. Ezt a hiányosságot igyekszik enyhíteni a kulturális, illetve kulturális összehasonlító pszichológia és pedagógia. (Gordon Györi, 2004; Nguyen Luu, 2003) Az új megközelítések mindenekelőtt a környezet értelmezésére, valamint az eredmények korlátozott érvényességi körére hívják fel a figyelmet, és rámutatnak arra, hogy az egyén pszichológiai jellemzői, valamint a pszichológiai jellemzők és háttérváltozók közötti kapcsolatok a különböző kulturális, etnikai csoportokban, szubkultúrákban jelentős eltéréseket mutathatnak. (Nguyen Luu, 2003; Vajda és Kósa, 2005)

A kultúra és a környezet – elsősorban a szociális környezet – szerepének felértékelődése a tanulási motiváció kutatásában is megjelent. Míg a klasszikus elméletek a motívumok működését az egyén személyes jellemzőjeként kezelték, napjaink megközelítései arra hívják fel a figyelmet, hogy a motívumok működése nem ragadható ki abból a társas környezetből, amelyben a tanulás zajlik. A szociokulturális nézőpont szerint a társas interakciónak, illetve a kulturálisan megalapozott tudásnak kiemelkedő jelentősége van a tanulási motivációban. (Réthy, 2001, 2003; Rueda és Moll, 1999) Mivel a tanulók társas és kulturális környezete, illetve a környezet észlelése, értelmezése lényegesen eltérő lehet, jellegzetes különbségek alakulhatnak ki a tanulók motívumrendszerei között.

Tanulmányunkban e jellegzetes eltéréseket keressük roma és nem roma tanulóknál. A fejletlen tanulási motiváció a roma kisebbség iskolai sikertelenségeinek magyarázatában gyakran említett tényező (például Harsányi és Radó, 1997; Hegedűs, 1993; Radó, 1997). Bár empirikus tapasztalatokkal ebben a témában nem rendelkezünk, a cigány gyermekeket is oktató pedagógusokkal készült interjúk szerint a roma tanulók többek között abban különböznek nem roma társaiktól, hogy tanulási motiváltságuk alacsonyabb szintű, és nehezebb is őket motiválni. (Liskó, 2001; Nagy, 2002) Empirikus vizsgálatunkban e különbségek meglétét, iskolai eredményességben betöltött szerepét tanulmányozzuk, valamint részletesen vizsgáljuk néhány háttértényező tanulási motívumokra, tanulmányi eredményekre gyakorolt hatását. A motívumok fejlődésében szerepet játszó családi-kul-

turális környezetre viszonylag kevés hazai kutatás fókuszál, így munkánk ezen a területen nemcsak a roma kisebbséghez, de a többségi társadalomhoz tartozó tanulók motivációját illetően is új ismereteket nyújt.

Az iskolai eredményesség mutatói roma tanulók körében

Az osztályzatok mint az iskolai eredményesség mutatói a roma tanulók oktatásával kapcsolatos kutatásokban ez idáig viszonylag kevés figyelmet kaptak. Ennek okai minden bizonnyal a roma és többségi tanulók eltérő oktatási problémáiban keresendők. A roma tanulók esetében az általános iskolát elvégzők, illetve a középfokon továbbtanulók arányának emelése jelentkezett központi feladatként egészen a közelmúltig, így az iskolai eredményességet jellemző változók közül az évisméltések száma, a lemorzsolódási arány, az általános iskola befejezésének időpontja, a tervezett iskolázottsági szint, valamint a középfokon továbbtanulók aránya került előtérbe (például Babusik, 2003a; Forray és Hegedűs, 1998; Kertesi és Kézdi, 2005; Liskó, 2005).

Az utóbbi időben azonban jelentős változások zajlottak a roma tanulók iskoláztatása terén. A demográfiai hullámvölgy és a gyermeklétszámtól függő oktatásfinanszírozás érdekeltté tette az iskolákat, hogy minél tovább falaik között tartsák a roma tanulókat. A javuló iskolázási adatokhoz a munkanélküliség növekedése is hozzájárult, mely egyértelművé tette a roma szülők számára, hogy gyermekeik megfelelő iskolai végzettség nélkül esélytelenek a munkaerőpiacon, emellett a gyermekek után járó szociális támogatások is ösztönzik az iskoláztatást. (Liskó, 2002) Ma a roma gyermekek többsége elvégzi az általános iskolát, és jó részük valamilyen középfokú intézményben folytatja tanulmányait. 2003-ban 8,1 százalék volt azoknak a roma fiataloknak az aránya, akik nem tanultak tovább az általános iskola befejezését követően, ami jelentős változás az 1997-es 16,5 százalékhoz viszonyítva, de a nem roma tanulók körében tapasztalt 1,2

Míg a klasszikus elméletek a motívumok működését az egyén személyes jellemzőjeként kezeltek, napjaink megközelítései arra hívják fel a figyelmet, hogy a motívumok működése nem ragadható ki abból a társas környezetből, amelyben a tanulás zajlik. A szociokulturális nézőpont szerint a társas interakciónak, illetve a kulturálisan megalapozott tudásnak kiemelkedő jelentősége van a tanulási motivációban.

százalékos értéktől még messze elmarad. (Havas, Kemény és Liskó, 2001; Liskó, 2005) A továbbtanulási arányok ugyanakkor a többségi tanulók körében is emelkedtek, így a roma népesség relatív iskolázottsági lemaradása tulajdonképpen nem csökkent, tehát a magasabb végzettség kínálta előnyök nem realizálódhatnak.

A továbbtanulási arányok mellett lényeges kérdés az is, hogy milyen középfokú iskolatípusokban tanulnak a roma tanulók. Liskó (2005) adatai szerint míg a többségi tanulók több mint kétharmada érettségire adó középiskolai képzésben vett részt és egyharmada volt szakmunkás tanuló 2003-ban, addig a roma tanulók között éppen fordítva alakultak ezek az arányok. A szakmák szerinti statisztikák pedig arról tanúskodnak, hogy a roma tanulók az átlagosnál gyakrabban tanulnak ipari és mezőgazdasági szakmákat, és kevesebb eséllyel jutnak nem fizikai munkához kapcsolódó, szolgáltató típusú szakmai végzettséghez.

Napjainkban tehát nem az a kérdés, hogy továbbtanulnak-e a roma diákok, hanem inkább az, hogy milyen iskolatípusban folytatják tanulmányaikat. Mivel a tanulói továbbhaladás irányát iskolarendszerünkben jórészt a jegyek döntenek el, tanulmányunkban az osztályzatokat használjuk iskolai eredményességet jellemző mutatóként.

A vizsgálat kérdései, hipotézisei

A roma tanulók oktatásával foglalkozó, fentebb röviden összefoglalt szakirodalom áttekintése alapján feltételezhető, hogy több tanulási motívum esetében is jelentős különbségek léteznek roma és nem roma tanulók között. A roma gyermekek tanulási énképét alapvetően meghatározhatják az iskolai tanulással kapcsolatos kezdeti sikertelenségek, melyek egyrészt az eltérő kulturális közegre vezethetők vissza, másrészt a hátrányos életkörülményekre. Az iskolai kudarcok az értelmi elsajátítási motívumra is hatással lehetnek: ha a tanulási tapasztalatok során az értelmi elsajátítási motívumot nem erősíti meg siker, az háttérbe szorulhat, működése iskolai szituációkban megszűnhet. (Józsa, 2007) A roma közösség normái részben a családok munkaerő-piaci tapasztalatain, részben az asszimilatorikus nyomás elleni védekező mechanizmuson keresztül befolyásolhatják kedvezőtlenül az elismerésvágyat és a tanulás gyakorlati értékének megítélését. A társas tanulási motívumok ugyanakkor vélhetően fejlettebbek a „szociálisnak” tartott cigány tanulók körében, a gyerekek kapcsolata a pedagógusokkal pedig minden bizonnyal fontos szerepet tölt be a többségi társadalom iskoláiban tanuló kisebbségi diákok motivációjában. (A roma tanulók motivációját befolyásoló tényezőkről részletesen lásd Fejes, 2005).

A tanulási motiváció hatással van az iskolai osztályzatokra, ugyanakkor a megszerzett érdemjegyek is formálják a tanulók motívumait. (Csapó, 2002; Józsa, 2002), így a roma és többségi tanulók motívumai terén mutatózó különbségek minden bizonnyal az érdemjegyek tekintetében is megjelennek. Mivel az érdemjegyek kiemelt jelentőséggel bírnak oktatási rendszerünkben, a tanulói továbbhaladást, a további életpályát döntően befolyásolják, fokozott figyelmet fogunk fordítani a tanulmányi eredmények és a motiváció közötti összefüggések feltárására.

Míndezen alapján kutatásunkban hipotézisként fogalmazzuk meg, hogy a roma tanulók:

- tanulmányi eredményei gyengébbek;
- tanulási motivációja alacsonyabb.

A roma gyermekek jelentős része kedvezőtlen körülmények között nevelkedik, a hátrányos helyzet pedig az átlagosnál gyengébb tanulási késztetést (Fejes és Józsa, 2005), illetve tanulmányi eredményeket (Andor és Liskó, 2000; Csapó, 2002) vetít előre. A tanulási motívumok és az iskolai eredményesség szempontjából vajon melyik a meghatározóbb tényező? A tanulók közötti különbségek mennyiben vezethetők vissza a hátrányos életkörülményekre, illetve mennyiben kulturális eredetűek?

Adatfelvétel, mérőeszközök

A vizsgálatban való részvétel önkéntes volt. A mérést 2006 februárjában végeztük; adatainkhoz zárt kérdésekből felépülő tanulói és tanári kérdőíveken keresztül jutottunk. A tanulóktól önjellemzést kértünk, a tanárok (legtöbb esetben az osztályfőnök) minden tanulóval kitöltötték egy-egy kérdőívet. A kérdőíveket az alanyok névtelenül választották meg, a tanári és a tanulói kérdőívek összekapcsolását pedig az anonimitást biztosító sorszámok használata tette lehetővé. A motívumok fejlettségét a gyermekek önjellemzése alapján, tanulói kérdőívek segítségével vizsgáltuk. A tantárgyi osztályzatokat a félévi eredmények alapján ugyancsak a tanulók adták meg. A tanári kérdőívek, valamint a tanulói kérdőívek további tételei a gyermekek otthoni-családi körülményeire vonatkoztak.

A motívumok vizsgálata során a tanulóknak ötfokú Likert-skálán kellett kifejezniük, hogy egy-egy állítást mennyire érznek igaznak önmagukra nézve, illetve mennyire értenek vele egyet. Egy-egy motívumra 5–9 tétel vonatkozott. Mérőeszközünket a következő motívumok feltérképezésére állítottuk össze: elsajátítási motívumok, olvasási és számolási énkép, tanulási elismerésvágy, tanulás gyakorlati értéke. Az elsajátítási motí-

vumok (értelmi, felnőtt-kapcsolat és kortárs-kapcsolat) tanulmányozására Morgan és munkatársai által készített (DMQ – Dimensions of Mastery Questionnaire) kérdőív korábban általunk adaptált változatát használtuk. (Józsa, 2007) A képességhez kötődő énkép-összetevők (olvasás, számolás) vizsgálatára irányuló tételmondatok megfogalmazásához a tantárgyi énképre vonatkozó korábbi mérőeszközünk szolgált alapul. (Józsa, 2002) A tanulási elismerésvágy elemzésénél törekedtünk a szociális környezet tanuláshoz kötődő legfontosabb összetevőinek – osztálytársak, tanárok és szülők – megjelenítésére. A tanulás gyakorlati értékével kapcsolatos állítások három csoportba sorolhatók: az állítások egy csoportja a tanulás értékét a jelenben, egy másik csoportja a jövőben, egy pedig átfogóan jellemzi.

Kérdőívünk a tanulási motívumoknak csak egy szeletét fedi le, összetettsége miatt azonban mégis alkalmas eszköznek véljük arra, hogy leírjuk vele a tanulók közötti különbségeket. A vizsgált motívumok súlyozatlan átlagával egy összegzett mutatót hoztunk létre – ezt tekintjük a tanulási motiváció mérőszámának. Az adatok értelmezésénél tanulási motiváció alatt ezt az összevont változót értjük. Regresszió-analízissel megvizsgáltuk az egyes motívumok relatív súlyát a tanulási motiváció összevont változójában – de e szerint nincs számottevő eltérés az egyes motívumok között. Az olvasási énkép és a tanulási elismerésvágy magyarázó ereje kissé kiemelkedik, mindkettő értéke 17%, míg a többi motívum relatív súlya alacsonyabb, 12–14% között van.

A számítások szerint a motívumok vizsgálatára létrehozott mérőeszköz jó megbízhatóságú, a tanulási motiváció összetett mutatójának Cronbach- α értéke 0,90. Kérdőívünk az egyes motívumok esetében is jó megbízhatóságot ad.

A minta jellemzői

Mintánk Csongrád, Bács-Kiskun, Békés és Jász – Nagykun – Szolnok megye 6 iskolájának 12 osztályából 246 hetedik osztályos tanulója foglalta magába. A minta átlagos életkora 13,9 év, a fiúk aránya 49 százalék. Településkategóriák szerinti bontásban egy nagyvárosi, három kisvárosi és két községi iskolában vizsgáldtunk.

A mintavétel során elsősorban arra törekedtünk, hogy a tanulói összetételt tekintve egyaránt megjelenjen kedvezőtlen, átlagos és előnyös helyzetben lévő intézmény is, illetve az elemzésekhez szükséges számban kerüljenek mintánkba roma tanulók. A minta 32%-a, 79 tanuló volt roma származású. Adatfelvételünk nem képezi le reprezentatív módon a hetedikes tanulók populációját, arra azonban alkalmasnak véljük, hogy megmutassa az eltérő családi háttérű, valamint a roma és nem roma tanulók közötti különbségeket.

Az anyagi, illetve különösen az érzelmi hátránnak meghatározó a szerepe a tanulási motívumok fejlődésében (Fejes és Józsa, 2005), ezért e szempontok szerint érdemes összevetnünk a mintánkban szereplő roma és nem roma tanulókat. (1. táblázat) Az osztályfőnökök megítélése szerint a roma gyermekek körében mind az anyagi, mind az érzelmi hátrány előfordulása jóval gyakoribb, mint nem roma társaik körében. A roma tanulók kétharmada jellemezhető valamilyen hátránnyal, míg a többségi tanulóknál kevesebb, mint egyharmadnyi ez az arány. A roma tanulók 63 százaléka anyagilag, 45 százaléka érzelmileg, 39 százaléka pedig mindkét szempontból hátrányos helyzetűnek tekinthető. E körülményeket a motívumok, illetve osztályzatok összehasonlításánál mindenképpen figyelembe kell vennünk.

A tanulási motívumok fejlettsége részben magyarázható a szülők iskolai végzettségével, munkanélküliségével (Fejes és Józsa, 2005), így ezen ismérvek szerint is jellemezzük almintáinkat. (2. táblázat) A különbség ebből a szempontból is jelentős a roma és a nem roma tanulók között. A roma gyermekek édesanyjának 78 százaléka legfeljebb általános iskolát végzett, mindössze 9 százalék közöttük az érettségizettek és felsőfokú végzettséggel rendelkezők együttes aránya, ezzel szemben a többségi tanulók mintáján ez az

arány 59 százalék. Megjegyezzük emellett, hogy a nem roma tanulókból álló mintánk szüleinek iskolázottsága is lényegesen alacsonyabb, mint az országos megoszlás (vö. Józsa és Nikolov, 2005).

1. táblázat. Az anyagi és érzelmi hátrány előfordulása roma és nem roma tanulók körében az osztályfőnökök megítélése alapján (%)

	Érzelmileg hátrányos	Érzelmileg nem hátrányos	Összesen
Roma			
Anyagilag hátrányos	39	24	63
Anyagilag nem hátrányos	6	31	37
Összesen	45	55	100
Nem roma			
Anyagilag hátrányos	12	15	27
Anyagilag nem hátrányos	8	65	73
Összesen	20	80	100

2. táblázat. A tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége és munkanélkülisége szerint (%)

	Legfeljebb általános iskola	Szaktanulás	Érettségi	Felsőfok	Legalább az egyik szülő munkanélküli
Roma					62
Anyá	78	13	7	2	
Apá	64	32	3	1	
Nem roma					18
Anyá	12	29	28	31	
Apá	9	38	25	28	

Tanulmányi eredmények

Az osztályzatok és a társadalmi helyzet közötti összefüggést számos empirikus kutatás igazolta, a szülők iskolai végzettsége és a gyermekek általános iskolai tanulmányi átlaga között szoros összefüggés fedezhető fel. (Andor és Liskó, 2000; Csapó, 2002) A minta jellemzésénél láthattuk, hogy a roma szülők iskolai végzettsége elmarad a nem roma szülők iskolázottságától, így nem meglepő, hogy a roma és a többségi tanulók érdemjegyei között is különbségek mutatkoznak. (3. táblázat) Az eltérések minden tantárgy esetében jelentősek és szignifikánsak ($p < 0,01$). Az átlagok távolságai a nyelvtan esetében a legkisebbek és a természettudományos tárgyak között a legnagyobbak, a fizika kivételével egy osztályzatnyit meghaladóak. Csapó (2002) kutatásában a szülők iskolai végzettsége szerinti bontásban hasonlította össze a tanulmányi átlagokat. A legfeljebb általános iskolát végzettek és az egyetemi végzettséggel rendelkezők között mind az anyák, mind az apák esetében 0,6–0,7 körüli értékek adódtak. Ennek fényében a roma és nem roma tanulók tanulmányi átlagai között mutatkozó 0,92-es érték kifejezetten magasnak tűnik. Ajelen felmérés mintanagysága hasonló összevetést csak egyetlen végzettség szerinti kategóriában tesz lehetővé. A legfeljebb általános iskolát végzett édesanyák gyermekeinek esetében a kétmintás t-próba eredményei szerint a roma tanulók 2,83-as és a többségi tanulók 3,21-es tanulmányi átlagainak eltérései nem tulajdoníthatók a véletlennek ($p < 0,05$).

További viszonyítási pontokhoz jutunk, ha összevetjük a roma és a többségi tanulók érdemjegyeinek eltéréseit a hátrányos helyzet különböző szempontjai szerint képzett alminták között mutatkozó különbségekkel. (4. táblázat) A különbségek a hátrányos körülmények szerint képzett részmintákban is szignifikánsak ($p < 0,01$) minden tantárgy esetében. Az eltérések mértéke tekintetében ismét vezetnek a természettudományos tár-

3. táblázat. Roma és nem roma tanulók osztályzatai

Tantárgyak	Roma	Nem roma	Eltérés
Tanulók aránya (%)	32,00	68,00	
Tanulmányi átlag	2,80	3,72	0,92
Irodalom	2,95	3,85	0,90
Nyelvtan	2,64	3,41	0,77
Történelem	2,82	3,71	0,89
Matematika	2,00	3,20	1,20
Fizika	2,47	3,44	0,97
Kémia	2,56	3,64	1,08
Biológia	2,54	3,74	1,20
Magatartás	3,44	4,13	0,69
Szorgalom	2,96	3,76	0,80

gyak, de nagyobb értékeket látunk a történelem átlagai között is. A roma és a többségi diákok osztályzatai terén tapasztalható különbségek a hátrányos és nem hátrányos tanulók osztályzatai között látható eltérésekhez viszonyítva is jelentősnek mondhatók, hiszen a hátrányok szerint bontott alminták között csak az anyagi és érzelmi szempontból együttesen hátrányos és a semmilyen szempontból nem hátrányos tanulók tanulmányi átlaga között adódó eltérések nagyobbak.

A hátrányos helyzet hatása tehát egyértelműen megmutatkozik az osztályzatokban. Vajon a roma tanulók esetében a hátrányos életkörülmények okozzák-e nagymértékű lemaradást, vagy a roma kisebbséghez tartozás befolyásolja ily módon a tanulmányi eredményeket? Milyen szerepet játszik az eltérésekben a tanulási motiváció? A roma és a többségi tanulók motívumainak vizsgálata után visszatérünk ezekre a kérdésekre.

4. táblázat. A tanulók osztályzata a hátrányos helyzet szerint képzett részmintákban

Tantárgyak	Anyagi			Érzelmi			Anyagi és érzelmi		
	Hátrányos	Nem hátrányos	Eltérés	Hátrányos	Nem hátrányos	Eltérés	Hátrányos	Nem hátrányos	Eltérés
Tanulók (%)	39,00	61,00		27,00	73,00		21,00	54,00	
Tan. átlag	2,90	3,74	0,84	2,78	3,66	0,88	2,66	3,82	1,16
Irodalom	3,09	3,85	0,76	2,92	3,80	0,88	2,83	3,93	1,10
Nyelvtan	2,71	3,45	0,74	2,68	3,35	0,67	2,56	3,51	0,95
Történelem	2,78	3,81	1,03	2,69	3,70	1,01	2,48	3,89	1,41
Matematika	2,21	3,21	1,00	2,17	3,08	0,91	2,00	3,29	1,29
Fizika	2,62	3,44	0,82	2,45	3,38	0,93	2,33	3,51	1,18
Kémia	2,76	3,61	0,85	2,69	3,51	0,82	2,48	3,66	1,18
Biológia	2,70	3,75	1,05	2,61	3,64	1,03	2,49	3,85	1,36
Magatartás	3,48	4,17	0,69	3,17	4,19	1,02	3,12	4,28	1,16
Szorgalom	3,01	3,79	0,78	2,88	3,73	0,85	2,80	3,87	1,07

Roma és többségi tanulók tanulási motívumainak fejlettsége

A többségi és a roma tanulók tanulási motívumainak összehasonlítását az 5. táblázatban közöljük. Várakozásainkkal ellentétben a tanulási motiváció – a vizsgált motívumok súlyozatlan átlagából létrehozott összegzett változó – esetében nem találunk jelentős különbséget, de szignifikáns eltérés mutatkozik a szociális kortárs elsajátítási összetevőben, a számolási és olvasási énképben, valamint a tanulás gyakorlati értékének megítélésében.

A kortárs-kapcsolatok elsajátítására irányuló motívum gyengébb a roma tanulók körében. Ez ellentétes előzetes feltételezéseinkkel, mert a „szociálilis” roma gyermekeknél azt vártuk, hogy a szociális jellegű motívumok fejlettebbek lesznek nem roma társaikhoz képest. Elképzelhető, hogy a kisebbségi tanulók kortárs csoportjukban elfoglalt marginá-

lis helyzete áll ennek a háttérben, valamint a roma tanulók szüleinek alacsonyabb iskolázottsága is szerepet játszhat. A motívumok fejlettségében – előzetes vélekedéseinket megerősítve – az énképeknél mutatkoznak jelentősebb eltérések, az olvasási énképnél 9, míg a számolási énképnél 6 százalékpontos különbség fedezhető fel. Hipotézisünkkel ellentétes eredményhez jutottunk a tanulás gyakorlati értéke kapcsán, mivel azt jósoltuk, hogy ez a motívum kevésbé fejlett a roma tanulóknál. Minden bizonnyal nem független a roma családok körében mutatkozó magas munkanélküliségtől, a lényegen azonban ez nem változtat: a mintánkba került roma tanulók a többségi tanulóknál pontosabban érzékelik a tanulás hasznát, jövőt eldöntő szerepét.

A roma és a nem roma iskolások tanulási motívumainak átlagai között tehát valóban felfedezhetők eltérések, a különbségek mértéke azonban jóval alatta marad a hátrányos és kedvező feltételek között nevelkedő tanulók motívumainak fejlettsége között feltárt távolságoknak (vö. *Fejes és Józsa*, 2005). A tanulási motiváció összevont változójában nem mutatkozik szignifikáns különbség, összességében tehát nem tűnnek jelentősnek a tapasztalt eltérések.

5. táblázat. A tanulási motívumok fejlettsége roma és nem roma tanulók körében

	Roma		Nem roma		Levene		Kétmintás t/d	
Tanulók aránya (%)	32		68					
Motívumok	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p
Elsajátítási motívumok								
Értelmi	61	15	64	15	0,02	,90	-1,11	,27
Szociális felnőtt	58	16	59	19	4,17	,04	-0,39	,69
Szociális kortárs	70	17	75	15	1,01	,31	-2,45	,02
Olvasási énkép	61	20	70	22	1,39	,24	-3,34	,00
Számolási énkép	50	15	56	20	9,69	,00	-2,48	,01
Tanulási elismerésvágy	54	21	55	21	0,06	,80	-0,12	,90
Tanulás gyakorlati értéke	82	17	77	17	0,32	,57	2,13	,04
Tanulási motiváció	62	11	65	12	1,37	,24	-1,78	,08

A roma származás tanulási motivációra gyakorolt hatását regressziós modellben teszteltük, melybe bevontuk a hátrányos helyzet anyagi és érzelmi dimenzióját is. (6. táblázat) A modell segítségével arra a kérdésre várunk választ, hogy a tanulási motivációban megmutatkozó különbségek milyen mértékben tulajdoníthatók a roma származásnak, illetve a hátrányos életkörülményeknek. A regresszió-analízis eredménye szerint a roma származás nem befolyásolja a tanulási motivációt.

6. táblázat. Az anyagi hátrány, érzelmi hátrány és roma származás regresszió-analízise a tanulási motivációval mint függő változóval

Független változók	$r\beta(\%)$	Szign.
Anyagi hátrány	4,3	0,05
Érzelmi hátrány	7,6	0,01
Roma származás	0,2	n. s.
Hatás (R^2)	11,9	

Ismereteinket tovább árnyalja a roma származás és a tanulási motiváció kapcsolatáról az egyes motívumokra külön-külön elvégzett regresszió-analízis. (7. táblázat) A modellben azok a motívumok szerepelnek, melyeknél szignifikáns különbség mutatkozott a roma és többségi tanulók összehasonlításakor. (5. táblázat) Látható, hogy a roma kisebbséghez tartozás egyetlen motívumot, a tanulás gyakorlati értékét befolyásolja, azonban ez esetben is a magyarázó ereje mindössze 2,5%. Korábbi munkánkban azonban rámutattunk arra, hogy e motívum erőssége összefügg a szülők munkanélküliségével (*Fejes és*

Józsa, 2005), így egy további regressziós modellben független változóként a szülők munkanélküliségét is szerepeltettük. Ez esetben a roma származás nem rendelkezett magyarázóerővel. A roma és a többségi tanulók motívumai között észlelt különbségek tehát nem kulturális eredetűek, hanem a roma almintában felülreprezentált hátrányos helyzetű diákok magasabb arányának, illetve a roma családokban nagyobb valószínűséggel előforduló munkanélküli szülőknek köszönhetők. (vö. 1. és 2. táblázat)

7. táblázat. Az anyagi hátrány, az érzelmi hátrány és a roma származás regresszió-analízise néhány tanulási motívummal

Független változók	Szociális kortárs	Olvasási énkép	Számolási énkép	Tanulás gyak. értéke
Anyagi hátrány	n. s.	4,2	7,0	n. s.
Érzelmi hátrány	5,4	5,2	n. s.	4,2
Roma származás	n. s.	n. s.	n. s.	2,5
Hatás (R^2)	5,4	9,4	7,0	6,7

$p < 0,05$

A tanulmányi átlagot és a tanulási motivációt befolyásoló háttérváltozók

A következőkben részletesen szemügyre vesszük, hogyan függ össze a tanulmányi átlag és a tanulási motiváció a vizsgálatunkban szereplő néhány fontosabb változóval. Először arra vagyunk kíváncsiak, hogy találunk-e eltéréseket etnikai hovatartozás szerint, ezért az elemzéseket a minta roma és többségi almintára bontásával végezzük. Először az almintákat jellemezzük az egyes háttérváltozók tekintetében, majd megvizsgáljuk, hogy a változók milyen szerepet játszanak a tanulási motiváció, illetve az osztályzatok alakulásában.

Óvodáztatás

Közismert, hogy a roma gyermekek esetében – részben a többségi gyermekekétől eltérő családi szocializáció miatt – az óvoda szerepe az iskolai sikeresség szempontjából különösen fontos. Feltételezhető, hogy az óvodáztatásnak a tanulási motívumok fejlődésére is hatása van (Harsányi és Radó, 1997; Józsa, 2007), ismereteink szerint azonban e hatást eddig még a hazai kutatásokban nem vizsgálták.

A mintánkban szereplő roma és többségi tanulók óvodáztatásának időtartamáról a 8. táblázat tájékoztat. Az óvodába járás időtartamának megoszlása azt mutatja, hogy a nem roma tanulók jóval hosszabb időt töltenek ebben az intézménytípusban – a különbségek szignifikánsak. Míg a többségi tanulók közel 90 százaléka legalább három évig látogatta az óvodát, a roma tanulók körében ez az arány alig haladja meg a 60 százalékot. Jól ismert, hogy a roma gyermekek valamivel később kerülnek óvodába, meg kell jegyeznünk azonban, hogy e nagymérvű különbség nem országos jelenség. (Babusik, 2003b)

8. táblázat. Az óvodáztatás időtartama roma és nem roma tanulók körében (%)

	Nem járt	Kevesebb mint 1 év	1 év	2 év	3 év	Több mint 3 év	Z	szign.
Roma	1	4	12	22	42	19	-4,59	0,00
Nem roma	-	2	3	7	50	38		

Szülő-pedagógus kapcsolat

Az iskolai eredményesség szempontjából a pedagógus és a család kapcsolata nem mellékes, e viszony többek között hatást gyakorolhat a tanár-diák kapcsolatra, de a szülői elvárásokon keresztül is befolyásolhatja a tanulási motivációt. A megállapítás a roma tanu-

lók esetében minden bizonnyal fokozott érvényességgel bír a nevelésről, oktatásról alkotott elképzelések kulturális különbözősége miatt. (Forray, 1997). Liskó (2001) szerint a kapcsolattartást kommunikációs problémák is nehezítik a szegény szubkultúrában élő roma családoknál, melyek egyrészt az iskola által elvárt középosztálybeli magatartásformák hiányából adódnak, másrészt ezek a szülők a szegénység és a kisebbségi lét miatt érzékenyebben reagálnak bizonyos helyzetekben.

A szülő és a pedagógus viszonyáról tanári kérdőíven keresztül érdeklődtünk. Az osztályfőnökök a „Partnerek-e a szülők a gyermekkel kapcsolatos problémák megoldásában?” kérdésre válaszolva a roma tanulók szüleinek 62 százalékával, a többségi tanulók esetében pedig a szülők 89 százalékával kapcsolatban válaszoltak igennel. Emellett minden tanuló esetében ötfokú-skálán értékelték a pedagógusok kapcsolatukat a szülőkkel. Ennek eredményeit a 9. táblázatban közöljük. Adataink azt mutatják, hogy a pedagógusok megítélése szerint nincs szignifikáns különbség a roma és a nem roma tanulók szüleinek a pedagógusokhoz fűződő viszonya között.

9. táblázat. A tanulók megoszlása a szülő-pedagógus kapcsolat szerint az osztályfőnök véleménye alapján (%)

	Nagyon rossz	Rossz	Átlagos	Jó	Nagyon jó	Z	szign.
Roma	1	4	41	35	19	-1,08	n. s.
Nem roma	1	3	32	45	19		

Pedagógus-diák kapcsolat

A megfelelő tanár-diák viszony óriási szereppel bírhat a tanulás ösztönzésében, az iskolai eredményesség elősegítésében, és bizonyos mértékben tompíthatja a kedvezőtlen otthoni hatásokat is. A pedagógus-tanítvány kapcsolat megismerése érdekében ezek mennyiségéről érdeklődtünk, öt választási lehetőséget felajánlva. A skála egyik végén a „Minden tanárommal jóban vagyok.”, a másik végén pedig az „Egy tanárommal sem vagyok jóban.” lehetőség megjelölése kínálkozott. A válaszok megoszlásáról a 10. táblázat tájékoztat. Adataink szignifikáns különbséget jeleznek a pozitív tanár-diák kapcsolatok mennyiségében. A viszony jóval kedvezőbb a többségi tanulók körében: míg a többségi tanulók nagyjából kétharmada nyilatkozott úgy, hogy minden tanárával vagy több tanárával jóban van, addig a roma diákok esetében ez az arány 42 százalék volt.

10. táblázat. A tanulók megoszlása a pozitív tanár-diák kapcsolatok mennyisége szerint a tanulók véleménye alapján (%)

	Egy tanárral sem	Egy tanárral	Néhány tanárral	Több tanárral	Minden tanárral	Z	szign.
Roma	4	9	45	26	16	-3,43	0,00
Nem roma	1	4	29	43	23		

A háttértényezők hatása

Az ismertetett háttértényezők tanulmányi eredményekre gyakorolt hatását regressziós modellben külön-külön teszteltük a roma és a többségi tanulók részmintáján. (11. táblázat) Az elemzésbe bevont változók a tanulmányi átlagok közötti különbségek harmadáért felelősek a roma tanulók esetében, és valamivel több mint negyedéért a többségi tanulók részmintáján. A roma tanulók mintáján minden független változó magyarázóerővel rendelkezett, a nem roma tanulók esetében pedig csak az óvodáztatás időtartama nem rendelkezett szignifikáns magyarázóerővel a tanulmányi átlagok tekintetében. Ennek a jelenségnek az lehet az egyik oka, hogy a többségi gyermekek meghatározó hányada egyformán hosszú időt töltött az óvodában, így e tekintetben nem különböztek számotte-

vöen egymástól. A roma tanulók esetében nagyobb az óvodáztatás időtartamában a szóródás. A szakirodalomban fellelhető nézeteket adataink megerősítik: látható, hogy az iskolai teljesítményekben szerepet játszik a roma tanulók óvodáztatása, illetve a többségi tanulókhoz viszonyítva nagyobb a súlya a szülő-pedagógus viszonyinak. A legmeglepőbb eredményt a tanár-diák kapcsolat összevetése hozta: míg a roma almintán e tényező értéke nem éri el az 5 százalékot, addig a többségi tanulók tanulmányi átlagaiban tapasztalható eltérések 12 százalékára szolgál magyarázattal, azaz a többségi tanulók tanulmányi eredménye szempontjából a tanár-diák kapcsolat jóval fontosabb.

11. táblázat. Néhány háttértényező regresszió-analízise a tanulmányi átlaggal mint függő változóval

Független változók		Roma		Nem roma	
		r β (%)	Szign.	r β (%)	Szign.
Óvodáztatás időtartama		5,3	0,03	2,5	n. s.
Szülő-tanár kapcsolat	Partner-e a szülő	12,9	0,01	5,7	0,04
	Kapcsolat minősége	10,3	0,01	8,5	0,01
Tanár-diák kapcsolat		4,6	0,04	12,0	0,00
Hatás (R ²)		33,1		26,2	

A háttérváltozók tanulási motivációt befolyásoló szerepéről a 12. táblázat tájékoztat. A változórendszer a tanulási motiváció egyéni különbségeinek valamivel több mint ötödét fedi le a többségi tanulók esetében, a roma tanulók körében pedig nagyjából 15 százalékát értelmezhetjük a különbségeknek a független változók alapján. Az óvodában töltött idő a nem roma gyermekek motívumainak fejlődésében nem rendelkezett magyarázóerővel. A roma részmintán kapott 5,2 százalékos érték azt mutatja, hogy az óvodáztatás részben a tanulási motívumokon keresztül hat itt az iskolai eredményességre. A szülő-pedagógus viszony minősége esetén nem látható lényeges eltérés a két rész minta között. A tanár és tanítvány közötti kapcsolat hatása a motivációra nézve a roma és többségi almintán egyaránt kimutatható, a nem roma iskolásoknál azonban messze nagyobb jelentőségű, mivel míg a roma diákok tanulási motivációjának nagyjából a 10 százalékát magyarázza ez a változó, addig a többségi tanulókénak már a 20 százalékát. Így nem igazolódott az az előfeltevésünk, mely szerint a roma tanulók motívumaink fejlettsége szempontjából a pedagógus-diák kapcsolat fontosabb lenne. Figyelembe kell vennünk ugyanakkor, hogy a tanár-tanuló viszony és a tanulási motiváció közötti kapcsolat nyilvánvalóan kétoldalú, vagyis kölcsönösen alakítja egyik a másikat. Eredményeink alapján tehát messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le, az mindenesetre megfogalmazható, hogy a mintánkban szereplő roma tanulókat a többségi tanulókhoz képest kevésbé motiválja a tanárokkal kialakult kapcsolat, bár azt se felejtjük el, hogy e kapcsolatok valamivel kedvezőtlenebbek is, mint többségi társaiké. (10. táblázat)

12. táblázat. Néhány háttértényező regresszió-analízise a tanulási motivációval mint függő változóval

Független változók		Roma		Nem roma	
		r β (%)	Szign.	r β (%)	Szign.
Óvodáztatás időtartama		5,2	0,04	-0,1	n. s.
Szülő-tanár kapcsolat	Partner-e a szülő	-1,1	n. s.	-0,4	n. s.
	Kapcsolat minősége	5,3	0,04	4,0	0,03
Tanár-diák kapcsolat		9,9	0,02	22,5	0,00
Hatás (R ²)		15,1		22,5	

A tanulmányi eredmények és a tanulási motiváció kapcsolata

A jó jegyek – amelyekben kézzelfoghatóan megjelennek az iskolai sikerek – emelhetik a tanulási motivációt, amely további teljesítményre ösztönözhet, így további sikereket, jó jegyeket eredményezhet. (Józsa, 2002) A motiváció és az osztályzatok kölcsönösen hatnak egymásra, optimális esetben pedig a sorozatos megerősítések az iskolai eredményesség szempontjából egy kedvező folyamatot indíthatnak be. A kevésbé sikeres tanulóknál azonban az osztályzatok pozitív megerősítő hatása hiányzik, így az említett folyamat nem indul be vagy leáll. E jelenség a roma diákok esetében élesen rajzolódik ki. (13. táblázat) Adataink a tanulási motiváció és az osztályzatok között közepes erősségű korrelációkat jeleznek a többségi tanulók részmintáján, a roma diákoknál azonban legfeljebb gyenge korrelációt találunk, több tantárgyi osztályzatuk nem mutat összefüggést a tanulási motivációval. Azaz a roma iskolásoknál a tanulmányi eredmények és a tanulási motiváció kevésbé függenek egymástól, a jegyek kevésbé határozzák meg a tanulási motivációt, illetve a tanulási motiváció kisebb befolyást gyakorol az osztályzatokra. Az érdemjegyek motivációs szerepe tehát gyengébb, mint a többségi tanulók körében, így a pedagógusok lehetőségei szűkebbek a roma tanulók motiválására. Vagyis az osztályzatok tekintetében helytállónak tűnnek azok a tapasztalatok, melyek szerint a roma tanulókat a többségi tanulókhoz képest nehezebb tanulásra ösztönözni. (Nagy, 2002) Meg kell jegyeznünk ugyanakkor, hogy ez valószínűleg a gyengébb tanulmányi eredményekkel, mintsem a roma származással áll kapcsolatban.

13. táblázat. A tanulási motiváció és az osztályzatok összefüggése roma és többségi tanulók körében

Tantárgyak	Roma	Nem roma
Tanulók aránya (%)	32,00	68,00
Tanulmányi átlag	0,30**	0,52**
Irodalom	0,20	0,44**
Nyelvtan	0,17	0,45**
Történelem	0,34**	0,44**
Matematika	0,07	0,43**
Fizika	0,27*	0,43**
Kémia	0,18	0,46**
Biológia	0,32**	0,46**
Magatartás	0,30**	0,42**
Szorgalom	0,27*	0,49**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

A tanulási motiváció és a tanulmányi eredmények közötti kapcsolat részletesebb feltárását regresszió-analízis segítségével végezzük. Először azt vizsgáljuk, hogy milyen mértékben határozzák meg az iskolai eredmények a tanulási motivációt. Az iskolai eredményeket átfogóan jellemző változóként a tanulmányi átlagot, viszonyítási pontként pedig a tanár-diák kapcsolatot szerepeltetjük regressziós modellünkben, így kaphatunk képet az ismert iskolai hatások tanulási motivációt befolyásoló szerepéről. A számításokat mindkét részmintán elvégeztük, ennek eredményei a 14. táblázatban tekinthetők meg. A jegyek formájában adott visszajelzés tanulási motivációt befolyásoló szerepében óriási különbségek tapasztalhatók, hiszen a többségi tanulók esetében a tanulási motívumok egyéni különbségeinek ötödére szolgál magyarázattal e változó, míg a roma részmintán nincs érzékelhető hatása. A tanulási motiváció összes megmagyarázott variáciájában mutatkozó különbségek ugyancsak látványosak. A változórendszer – korábbi eredményeinket megerősítve – szemléletesen mutatja, hogy a roma tanulók tanulásra ösztönzése több erőfeszítést, de legalábbis a többségi tanulóktól eltérő megoldásokat kíván.

14. táblázat. A tanulmányi átlag és a tanár-diák kapcsolat regresszió-analízise a tanulási motivációval mint függő változóval

Független változók	Roma		Nem roma	
	rβ(%)	Szign.	rβ(%)	Szign.
Tanulmányi átlag	5,6	n. s.	20,3	0,00
Tanár-diák kapcsolat	8,7	0,02	16,5	0,00
Hatás (R^2)	8,7		36,8	

A következő lépésben megnézzük, hogy a tanulási motiváció milyen hatással van az osztályzatok alakulására. Korábbi munkánk során azt találtuk, hogy a hátrányos életkörülmények hatást gyakorolnak a tanulók motívumrendszerére (Fejes és Józsa, 2005), így e változókból származó közvetett hatások kiszűrése érdekében regressziós modellünkben a hátrányos helyzet anyagi és érzelmi dimenzióit is szerepeltettük. Eredményeinket a 15. táblázat közli. A legmagasabb magyarázóerővel mindkét részmintán a tanulási motiváció rendelkezik – ez megerősíti e változó központi szerepét a tanulmányi eredményekre vonatkozóan. A tanulási motiváció mellett az anyagi és érzelmi körülmények együttesen a tanulmányi átlag egyéni eltéréseinek nagyjából 20 százalékát magyarázzák a többségi iskolások körében, míg a roma tanulók esetében nincs szignifikáns magyarázóerejük. Az összes megmagyarázott variancia értékeiben látható jelentős különbség látványosan bizonyítja, hogy a kultúrközi megközelítés fontos ismeretekkel bővítheti a tudásunkat.

15. táblázat. A tanulási motiváció, valamint az anyagi és érzelmi hátrány regresszió-analízise a tanulmányi átlaggal mint függő változóval

Független változók	Roma		Nem roma	
	Rβ(%)	Szign.	Rβ(%)	Szign.
Tanulási motiváció	6,9	0,04	20,1	0,00
Anyagi hátrány	0,4	n. s.	11,8	0,00
Érzelmi hátrány	6,2	n. s.	8,5	0,00
Hatás (R^2)	6,9		40,4	

Korábban megmutattuk, hogy az iskolai érdemjegyekben jelentős eltérések fedezhetők fel a roma és a többségi tanulók között, arra azonban nem kaptunk választ, hogy a különbségek a roma származás vagy a hátrányos helyzet, esetleg egyéb körülmények számlájára írhatók-e. Regresszió-analízis segítségével e kérdés is megválaszolható. Amint a 16. táblázatból kitűnik, a tanulmányi átlag egyéni különbségeinek közel felét értelmezhetjük a felhasznált független változók alapján. A változók értékét tekintve meglepő képet kapunk, hiszen a roma származás rendkívül magas magyarázóerőt képvisel a modellben. Eddig a kutatók a roma tanulók iskolai sikertelenségeit elsősorban a hátrányos körülményekre vezették vissza, illetve etnikai sajátosságként leginkább a tanulási motivációt jelölték ki. Eredményeink szerint azonban a motivációban nem tapasztalhatók etnikai sajátosságok, néhány apró különbségtől eltekintve nem kaptunk lényegi eltérést a roma és a többségi tanulók között. A tanulmányi eredményekben azonban jelenetős szerepet játszik az etnikai hovatartozás, a hátrányos életkörülményektől függetlenül. Így a kérdés: milyen, a roma származással összefüggő, de a hátrányos életkörülményektől független tényezők alakíthatják a tanulmányi eredményeket?

Egyik lehetséges magyarázatként a rejtett tanterv jelensége kínálkozik. Rejtett tanterv alatt az iskola tudatos, deklarált céljai mellett jelentkező hatásokat értjük, melyek erősíthetők vagy akadályozhatják a tudatos célok érvényesülését. E megközelítésmód szerint az iskola tényleges hatásrendszere a manifeszt és látens hatások együtteseként értelmezhető. A rejtett tanterv egyik funkciójaként gyakorta említik a kialakult társadalmi osztályszerkezet megőrzését. (Szabó, 1985) Elképzelhető, hogy adataink erre a funkcióra mutatnak rá.

Ugyanakkor annak a lehetősége is felmerül, hogy a hátrányos helyzetű roma és nem roma iskolások életkörülményei között lényeges különbségek léteznek, melyek kihatnak az iskolai teljesítményekre. Ennek kiderítése a gyermekek fejlődése szempontjából fontos környezeti tényezők eddigieknél részletesebb számbavételét, összevetését igényli.

16. táblázat. A tanulási motiváció, a roma származás, az anyagi és érzelmi hátrány, valamint az apa iskolázottságának regresszió-analízise a tanulmányi átlaggal mint függő változóval

Független változók	$r\beta(\%)$	Szign.
Tanulási motiváció	13,9	0,00
Roma származás	11,5	0,00
Anyagi hátrány	6,4	0,01
Érzelmi hátrány	6,1	0,01
Apa iskolázottsága	10,6	0,00
Hatás (R^2)	48,5	

Összegzés

Tanulmányunkban roma és többségi tanulók osztályzatait és tanulási motívumait vizsgáltuk, azzal a céllal, hogy ismereteket szerezzünk az iskolai eredményességet befolyásoló kulturális különbségekről, részletesebb képet nyújtsunk a roma tanulók iskolai helyzetéről, illetve intervenciós lehetőségeket kínáljunk tanulási motívumaik fejlesztéséhez, iskolai eredményeik javításához. Empirikus kutatásunk keretében hetedik osztályos roma és nem roma tanulók tanulási motívumait és osztályzatait hasonlítottuk össze, részletesen elemeztük néhány háttérváltozó hatását mind a tanulási motiváció, mind az érdemjegyek tekintetében, valamint összefüggéseket kerestünk a tanulási motiváció és a tanulmányi eredmények között.

A tantárgyi osztályzatokban lényeges különbség mutatkozik a roma és a nem roma tanulók között: a roma tanulók jegyei átlagosan egy osztályzatnyival gyengébbek. A tanulók osztályzatai között megjelenő különbségekben a szülők iskolai végzettsége, a hátrányos helyzet és a tanulási motiváció mellett a roma származás is jelentős magyarázó erővel rendelkezik. Ugyanakkor a többségi és a roma tanulók tanulási motívumainak erőssége közötti eltérések nem számottevőek, vagyis a roma tanulók gyengébb osztályzatai nem magyarázhatók motivációs különbségekkel. A tanulási motiváció és az iskolai eredményesség közötti kapcsolat a roma tanulók esetében jóval gyengébb, mint a többségi tanulóknál.

Az óvodáztatás időtartama befolyásolja a roma tanulók motivációját, iskolai teljesítményét. Úgy tűnik, a szülő-pedagógus kapcsolat erősebb hatást gyakorol a roma tanulók osztályzatainak alakulására, mint a többségi tanulókéra. A tanár-diák viszony a többségi iskolások tanulási motivációjában, osztályzatainak alakulásában lényeges szerepet tölt be, míg a roma tanulók tanulási motívumaira, osztályzataira ennél gyengébb hatást gyakorol. Mivel a roma iskolások pedagógusaikkal kialakult viszonya kedvezőtlenebb képet mutat, mint többségi társaiké, úgy tűnik a tanár-diák viszony javítása motivációs forrásokat tartogat a roma iskolások számára. Ezek a különbségek világosan rámutatnak arra, hogy a differenciálás gyakorlata a tanulási motiváció tekintetében is elengedhetetlen.

Jelen tanulmányunkban, illetve korábbi munkánkban (Fejes és Józsa, 2005) feltárt kulturális, szociokulturális különbségek egyértelművé teszik, hogy a kultúrközi megközelítés új, eddig kiaknázatlan lehetőségeket kínál a hazai pedagógiai kutatás területén. Gyakorlati iránymutatást adhat a multikulturális nevelés számára, nemcsak a roma és többségi gyermekeket illetően, de a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó tanulóknál is, miközben a tanulói jellemzők, pedagógiai jelenségek és a kulturális kontextus közötti összefüggésekről is új ismereteket szerezhethetünk.

Irodalom

Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.

Babusik Ferenc (2003a): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 3–18.

Babusik Ferenc (2003b): Roma gyerekek óvodáztatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 22–39.

Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11. 3–13.

Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 2. 185–205.

Forray R. Katalin (1997): Az iskola és a cigány család ellentétei: (hipotetikus modell). *Kritika*, 7. 16–19.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula, Budapest.

Gordon Győri János (2004): A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a mai magyar pedagógiában. *Iskolakultúra*, 2. 66–75.

Harsányi Eszter – Radó Péter (1997): Cigány tanulók a magyar iskolákban. *Educatio*, 1. sz. 48–59.

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. (Kutatás Közben). Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Hegedűs T. András (1993): Motiválhatók-e a cigány gyerekek. *Educatio*, 2. 211–220.

Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.

Józsa Krisztián – Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 3. 307–337.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest. (megjelenés alatt)

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): A foglalkoztatási válság gyermekei. Roma fiatalok középiskolai továbbtanulása az elhúzódó foglalkoztatási válság idején. In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom pere-*

mén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Osiris Kiadó, Budapest.

Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra*, 12. 3–14.

Liskó Ilona (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. (Kutatás Közben). Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Liskó Ilona (2005): *Roma tanulók középiskolai továbbtanulása*. (Kutatás Közben). Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 3. 301–331.

Nguyen Luu, L. A. (2003): Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális? In: Nguyen Luu Lan Anh – Fülöp Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Radó Péter (1997): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról: Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára*. Budapest.

Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Rueda, R. – Moll, L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O'Neil, H. F. Jr. – Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.

Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

A kutatás az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport keretében, az SZTE-MTA Képességekutató Csoport infrastruktúrájának felhasználásával valósult meg. A tanulmány megírása alatt Józsa Krisztián Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült. Köszönet illeti Tóth Jánosnét és Muntyán Lászlónét a minta megszervezésében nyújtott segítségükért.